

Trabajo Fin de Máster

En Profesorado de E.S.O.

Especialidad de Lengua Castellana y Literatura

Aprendiendo a enseñar Lengua Castellana y
Literatura

Conclusiones del Máster en Profesorado

Learning to teach Spanish Language and Literature
Master's Degree in Teaching in Secondary Schools'
conclusions

Autora

Ángela Soriano Vela

Director

José Antonio Escrig

Índice

1. Introducción, reflexión y conclusiones sobre las competencias adquiridas	1
1.1. Introducción y presentación	1
1.2. Reflexión sobre la adquisición de competencias adquiridas materia por materia	2
1.2.1. Bloque I «Aprendizajes de carácter genérico»	2
<i>Contexto de la actividad docente</i>	<i>2</i>
<i>Interacción y Convivencia en el Aula</i>	<i>3</i>
<i>Procesos de enseñanza-aprendizaje</i>	<i>4</i>
<i>Competencias adquiridas en las materias del bloque genérico</i>	<i>5</i>
1.2.2. Bloque II. «Materias fundamentales de la especialidad en Lengua Castellana y Literatura»	6
<i>Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura</i>	<i>6</i>
<i>Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura</i>	<i>6</i>
<i>Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura</i>	<i>7</i>
<i>Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura</i>	<i>8</i>
<i>Contenidos disciplinares de Literatura</i>	<i>8</i>
<i>Contenidos disciplinares de Lengua Castellana.....</i>	<i>9</i>
<i>Competencias adquiridas en las materias del bloque específico</i>	<i>9</i>
1.2.3. Bloque III. «Materias de carácter optativo»	10
<i>Educación emocional en el profesorado</i>	<i>10</i>
<i>Competencias adquiridas en la materia del bloque de optativas</i>	<i>10</i>
1.2.4. Bloque IV. «Prácticum I, II y III».....	11
<i>Prácticum I. Integración y participación en el Centro y fundamentos del trabajo en el aula</i>	<i>11</i>

<i>Prácticum II. Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura</i>	11
<i>Prácticum III. Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura</i>	12
<i>Competencias adquiridas en las materias del bloque de prácticas</i>	12
2. Propuesta de Unidad Didáctica	13
2.1. Introducción y justificación	13
2.2. Descripción del centro y del grupo-clase	14
2.3. Objetivos generales y específicos	16
2.4. Contenidos de la unidad	17
2.5. Adquisición de competencias clave	18
2.6. Metodología	19
2.7. Materiales y recursos didácticos empleados	20
2.8. Actividades (relación con los contenidos). Temporalización por sesiones	21
<i>Sesión 1. 25/04/2018. «La rara enfermedad / del corazón de los poetas / que les lleva, sin remedio, / a convertir la vida en letra»: evaluación inicial</i>	21
<i>Sesión 2. 26/04/2018. Figuras literarias hasta en la música</i>	22
<i>Sesión 3. 27/04/2018. «En abril, las aguas mil»: análisis de un poema</i>	23
<i>Sesión 4. 02/05/2018. Recital y tertulia poética</i>	24
<i>Sesión 5. 04/05/2018. Evaluación final</i>	25
2.9. Criterios e instrumentos de evaluación y calificación	26
2.10. Conclusiones y reflexión sobre la práctica docente	27
2.11. Tabla resumen de los elementos curriculares	30
3. Proyecto de Innovación: Un acercamiento a las comunidades de aprendizaje: las tertulias literarias dialógicas. Puesta en práctica en el IES El Picarral (Zaragoza)	31
3.1. Introducción y justificación del proyecto	31

3.2. Marco teórico	32
3.3. Diseño de la investigación.....	34
3.3.1. Descripción del grupo-clase al que va dirigido el proyecto	34
3.3.2. Objetivos.....	35
3.3.3. Metodología.....	36
3.3.4. Desarrollo	38
3.3.5. Resultados	38
3.4. Conclusiones y reflexión.....	39
 4. Relación entre la Unidad Didáctica y el Proyecto de Innovación	 40
 5. Conclusiones finales.....	 41
 6. Bibliografía.....	 43

«En cuestiones de cultura y de saber,
sólo se pierde lo que se guarda;
sólo se gana lo que se da».

ANTONIO MACHADO

1. Introducción, reflexión y conclusiones sobre las competencias adquiridas

1.1. Introducción y presentación

El presente Trabajo de Fin de Máster pretende sintetizar toda la labor que hemos realizado este curso —2017-2018— en el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas, en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de Zaragoza. El objeto de esta memoria es sintetizar los conocimientos adquiridos y experiencias vividas en el Máster y plasmarlo en un mismo documento de una forma razonada.

Nuestro propósito al matricularnos en el Máster en Profesorado era desarrollar las competencias necesarias para poder ejercer, en un futuro, como docentes de Lengua Castellana y Literatura. Queríamos conocer, desde el punto de vista del profesorado, el funcionamiento y la organización de un centro educativo, desde la función del equipo directivo hasta la implicación de cada uno de los agentes de la comunidad educativa, pasando por el funcionamiento de los Departamentos, entre otros muchos aspectos; además, queríamos saber hasta qué punto las leyes educativas influyen en el desarrollo de la actividad docente. Al iniciar el Máster también estábamos muy interesados en el estudio de la psicología y la sociología como disciplinas auxiliares de la pedagogía; creemos que es esencial tener unas pautas a la hora de entrar por primera vez en un aula llena de adolescentes. Aunque, desde luego, lo que más nos atraía al entrar a este Máster eran los períodos de Prácticum, ya que pensamos que, sin menospreciar la teoría, es con la práctica como se aprende realmente.

Este trabajo se divide en varios apartados: en el primero de ellos se pretende exponer, de forma reflexiva, qué competencias hemos adquirido con la realización de cada una de las asignaturas que hemos cursado en este Máster; en el siguiente apartado expondremos la Unidad Didáctica propuesta para nuestro período de intervención en un centro educativo; a continuación, se explicará el Proyecto de Innovación que se llevó a cabo después de la puesta en práctica de la Unidad Didáctica. En estos casos intentaremos desarrollar una reflexión a la luz de los resultados. Tras la exposición de estos trabajos, se dispondrá un apartado para relacionar ambas propuestas; y por último, concluiremos el trabajo con unas apreciaciones sobre qué hemos aprendido durante este curso de Máster y si se han cumplido o no nuestras expectativas.

1.2. Reflexión sobre la adquisición de competencias adquiridas materia por materia

Como ya se ha adelantado en la introducción del trabajo, con este primer apartado pretendemos elaborar una pequeña reseña de cada una de las asignaturas cursadas durante este curso. El objetivo es analizarlas una a una y exponer los conocimientos y competencias adquiridos en ellas. Hemos dividido el apartado en cuatro secciones para poder analizar las asignaturas de manera más eficiente: en primer lugar, un bloque genérico de las asignaturas comunes a todas las especialidades del Máster; en segundo lugar, el bloque específico de las asignaturas correspondientes a la especialidad de Lengua Castellana y Literatura; en tercer lugar, un bloque de asignaturas optativas —que como veremos a continuación es el más reducido—; y por último, un bloque que se corresponde con los tres períodos de prácticas que hemos realizado en un centro educativo de educación secundaria.

1.2.1. Bloque I «Aprendizajes de carácter genérico»

Contexto de la actividad docente

La asignatura Contexto de la actividad docente se desarrolló durante el primer cuatrimestre del Máster, dado su carácter general. Esta estaba dividida en dos partes: una más enfocada hacia el marco legal e institucional, y la estructura de la educación en España en estos momentos —DOE—, y otra orientada hacia la situación de la educación en el mundo en general y en España en particular, desde un contexto globalizado hasta un contexto familiar, analizando todos los agentes en la educación —Sociología—. Las dos partes se repartieron de forma equitativa en cuanto a horas teóricas y prácticas.

En la parte correspondiente a las leyes educativas y a la estructura de los centros educativos, consideramos muy necesario conocer el marco legal sobre el que se asienta nuestra futura actividad docente, así como conocer los elementos básicos del modelo organizativo de los centros educativos; nuestra labor profesional se verá afectada por los reajustes de la normativa del sistema educativo, por lo que será imprescindible estar al día de los cambios que puedan producirse. Es esencial que sepamos qué contenidos y objetivos —entre otros aspectos— aplicamos en nuestras programaciones, y estos elementos se encuentran en la normativa del sistema educativo. Además, debemos conocer los distintos proyectos como el de atención a la diversidad, acogida de

alumnado inmigrante o prevención de problemas de aprendizaje, también recogidos en la normativa del sistema educativo, o saber diseñar e implementar otros proyectos relacionados con los principios de equidad e igualdad de derechos y oportunidades. No todas las leyes de Educación son iguales, por ende, tenemos que considerar como parte de nuestro trabajo el conocimiento de las leyes y las órdenes actuales en cada momento de nuestro recorrido profesional para poder aplicarlas correctamente.

La segunda parte de la materia, la correspondiente a la situación de la educación en el mundo actual, se centró en el contexto social y económico. Estos contextos condicionan tanto la actuación del alumnado dentro y fuera del centro educativo como el desempeño docente, por lo que el profesorado debería tener en cuenta en todo momento estos factores. Se nos planteó comprender otro tipo de organización escolar de los centros educativos fomentando la participación de los distintos agentes educativos —familias, trabajadores del centro, personas del barrio en el que se encuentre el instituto, etc.— así como el contexto social en el que se desenvuelve dicha acción.

Interacción y Convivencia en el Aula

Esta materia corresponde a la competencia específica fundamental número 2 «Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares», y se desarrolló, como Contexto de la actividad docente, durante el primer cuatrimestre del Máster, y estaba dividida en dos partes: por un lado, se planteó la asignatura desde la perspectiva de la Psicología evolutiva y de la personalidad y, por otro, desde la perspectiva de la Psicología social de la educación. Ambas partes se dividieron de forma equitativa en cuanto a horas teóricas y prácticas.

En la parte de la Psicología evolutiva y de la personalidad, nos centramos en diversos temas como la evolución del carácter en los adolescentes, la motivación a la hora de estudiar, las posibles medidas correctivas y sancionadoras, las adaptaciones curriculares significativas o no significativas, etc. También se reivindicó el importante papel educador y orientador que debe asumir el profesorado de Secundaria y Bachillerato, sobre todo cuando le toca ser tutor de algún grupo-clase. Respecto a esto último, tuvimos que hacer una práctica sobre el tema de la madurez vocacional en alumnado de 3.º de ESO: diseñamos cuatro sesiones de tutoría para nuestro supuesto

grupo-clase con la finalidad de ofrecerles información sobre sus posibilidades tanto académicas como profesionales.

En la parte que respecta a la Psicología social de la educación, incidimos en la importancia de los fenómenos ligados a la interacción entre los estudiantes, el concepto de «grupo» con sus roles y el rol de poder, etc. En las prácticas que tuvimos en esta parte de la asignatura, nos centramos en el concepto de liderazgo, la figura del alumno-mediador y la violencia de género entre los adolescentes. Además, se impartió una charla en la Universidad sobre los alumnos-ayudantes, muy en consonancia con la resolución de conflictos y la convivencia tanto en el centro como en el aula.

Procesos de enseñanza-aprendizaje

Con esta materia se pretendía impulsar y tutorizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes que luego se trabajarían en las materias de carácter específico.

La materia se organizó en diferentes temas relacionados con las bases curriculares, las TIC, la importancia de la motivación en el aula, la acción tutorial y la atención a la diversidad:

En el tema relacionado con el currículo se nos mostró la importancia del currículo oculto, además del oficial, aunque nos centramos más en este último. Estudiamos los niveles de concreción curricular y el proceso del diseño curricular (Taba, 1979) que implica desde el diagnóstico de las necesidades de un grupo hasta su evaluación, pasando por la formulación de los objetivos específicos, la selección del contenido, la selección de experiencias de aprendizaje y la organización de esas experiencias —toda esta teoría la fuimos aplicando progresivamente en algunas de las asignaturas de carácter específico—. También se nos planteó el papel de la educación en la actualidad con el vídeo «Changing paradigms» de sir Ken Robinson en el que se cuestiona el actual sistema educativo estadounidense, aunque es aplicable al nuestro.

Nos parece muy interesante el tema que dedicamos a la motivación en el aula. En el acto didáctico emitimos mensajes verbales —a los que se les da mucha importancia—, pero también mensajes no verbales y mensajes explícitos: las expectativas. Es necesario que seamos capaces de proyectar mensajes positivos con todos estos discursos para que el alumnado no se desmotive; el efecto Pigmalión es un buen ejemplo de esto: está comprobado que si mostramos unas expectativas positivas ante nuestro alumnado, este será capaz de hacer todo lo que se proponga. «Nuestros

alumnos y alumnas tienen que percibir nuestro acompañamiento, la sensación constante del “yes, we can”» (Marrasé, 2013:50).

También debemos destacar el tema que dedicamos a la atención a la diversidad, pues tuvimos un acercamiento, aunque teórico, al alumnado ACNEAE. Como el centro donde íbamos a realizar las prácticas docentes es preferente en alumnado con Trastorno del Espectro Autista, nos pareció imprescindible esta parte de la asignatura.

En cuanto al tema de las TIC, que nos parece muy atractivo porque en el centro donde hicimos las prácticas no usan libros de texto, compartimos con Antoni J. Colom la visión de que las nuevas tecnologías no constituyen agresión alguna al sistema educativo sino más bien una serie de características del máximo interés para la escuela:

se abren nuevas fuentes de información y se crean nuevas formas e instrumentos de aprendizaje; las TIC [...] crean espacios de convivencia [...] y reflexión, por lo que se pueden utilizar para [...] para nuevas formas de aprender, coherentes, [...] con la más actual concepción de la realidad (Colom, 2002:216).

Por último, hay que mencionar la teoría que vimos sobre las competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Podemos distinguir tres competencias: *saber*, *saber hacer* y *saber ser/saber estar*. En la página oficial del Máster se destaca la adquisición de estas competencias como fin último del curso a través de «la formación pedagógica y didáctica obligatorias en nuestra sociedad para el ejercicio de la profesión docente».

Competencias adquiridas en las materias del bloque genérico

Si atendemos a las competencias generales del Máster que acabamos de mencionar, vemos que este bloque de asignaturas se corresponde en mayor medida con la competencia *saber*. A través de estas tres asignaturas hemos adquirido conocimientos que nos han iniciado en el mundo de la docencia. Como se refiere en la página oficial del Máster, hemos desarrollado conocimientos no solo de nuestra especialidad sino que hemos desarrollado también conocimientos diversos relacionados con la psicología evolutiva y social, con el currículo y la organización interna de los centros, con las nuevas metodologías en enseñanza... En definitiva, conocimientos que todo docente debe saber como base para la adquisición de las herramientas necesarias para una futura labor en cualquier centro educativo.

1.2.2. Bloque II. «Materias fundamentales de la especialidad en Lengua Castellana y Literatura»

Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura

Esta asignatura se impartió durante el primer cuatrimestre del Máster. Se ocupa de la competencia específica número 4: «Planificar, diseñar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en la especialidad y materia de su competencia», en lo que se refiere a «competencias relativas al diseño curricular». Con esta materia se pretendía que los estudiantes comprendamos y asimilemos los principios básicos del diseño curricular de las materias de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura y los utilizemos como herramienta fundamental a la hora de planificar nuestra labor docente. Para esto, básicamente nos dedicamos a analizar tanto el currículo aragonés —Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo— en relación con el Real Decreto del que deriva —Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre—, como diferentes programaciones de Lengua Castellana y Literatura.

Conocer el Currículo y comprender la estructura y las etapas y niveles de ESO y Bachillerato ha sido clave en nuestra formación como futuros docentes; creemos que la adquisición de esta competencia es prioritaria para abordar los diferentes niveles de concreción del currículo. Por ejemplo, para el diseño de una Unidad Didáctica —último nivel de concreción del diseño curricular— o una Programación anual es fundamental dominar elementos curriculares como los contenidos, los objetivos y competencias, los principios metodológicos o los criterios de evaluación, entre otros aspectos.

Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura

Como Diseño curricular, Fundamentos de diseño instruccional también se impartió durante el primer cuatrimestre del Máster. Aunque es de carácter específico, porque está enfocada a la Lengua castellana y su Literatura, los principios que se desarrollan con la asignatura —igual que los conceptos que se adquieren con la asignatura de Diseño curricular— son generales y se aplican, como base, en otras asignaturas del Máster del bloque de materias específicas.

El principal objetivo de esta materia es que los alumnos adquiramos los criterios y capacidad de juicio necesarios para seleccionar las metodologías de aprendizaje adecuadas en cada caso, realizar buenos diseños de actividades dentro de esas metodologías y para organizar, tutorizar y desarrollar adecuadamente esas actividades con nuestros futuros

estudiantes. Para ello, se llevaron a cabo en el aula actividades tanto teóricas como prácticas con el objetivo de concretar todo lo aprendido en un trabajo: la secuenciación de unas actividades dentro de la metodología ABP —Aprendizaje Basado en Proyectos—.

Un tema que podríamos destacar en esta asignatura es el concepto de Currículo Oculto, visto también en otras asignaturas. Es curioso cómo hasta hace unos años «hablar de curriculum [...] normalmente solía indicar una serie de análisis sobre diferentes aspectos de la vida en [...] el centro educativo que se ceñía exclusivamente a sus aspectos explícitos» y, sin embargo, algunos autores señalaban que «el análisis del currículo debía ser más complejo». Es importante tener en cuenta todo eso que se cataloga, desde mediados de los años sesenta, como «currículo oculto»: «intereses, valores, normas sociales introyectadas, condicionantes económicos y sociopolíticos, parámetros culturales y religiosos, etc.» (Monclús, 2011:157).

Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura

La asignatura Diseño de actividades se impartió en el segundo cuatrimestre del Máster. Al igual que algunas de las materias anteriormente mencionadas, esta también se divide en dos partes: una primera parte enfocada al diseño, organización y desarrollo de actividades relacionadas con contenidos de Lengua y una segunda, relacionada con los contenidos de Literatura. Diseño de actividades se coordina estrechamente con la asignatura de Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje —asignatura a la que nos acabamos de referir donde se adquirieron criterios y capacidades de juicio necesario para seleccionar las metodologías de aprendizaje adecuadas a cada contexto, realizar buenos diseños de actividades, entre otras cosas— y con el Prácticum II —donde se tuvieron que proyectar los conocimientos y las habilidades adquiridas en la programación e implementación de una Unidad Didáctica—.

Esta asignatura tiene un gran peso en créditos y tiempo dedicado puesto que aborda los niveles más concretos del diseño curricular y, además, en ella se engloban los aprendizajes adquiridos en todas las materias del primer cuatrimestre —sobre todo en las de especialización en Lengua Castellana y Literatura como son Diseño curricular y Fundamentos de diseño instruccional—.

El objeto de esta materia es aportarnos conocimientos y, sobre todo, herramientas para ser capaces de diseñar, gestionar y desarrollar actividades para el aprendizaje de la lengua castellana y su literatura a partir de los contenidos curriculares.

Podemos decir que la parte más amplia de la asignatura —la parte a la que más tiempo le dedicamos, sin duda— se centra en la programación de una Unidad Didáctica y su posterior implementación en un centro educativo de secundaria. En nuestro caso, acordamos con nuestra tutora del centro donde realizamos los tres períodos de prácticas —el IES El Picarral (Zaragoza)— el tema de la unidad y la diseñamos teniendo en cuenta el contexto del centro y del aula donde se iba a impartir. Es en la Unidad Didáctica donde realmente se concentran todos los conocimientos y habilidades sobre metodologías, diseño curricular, evaluación, etc., que desarrollamos durante el transcurso del Máster en Profesorado de ESO y Bachillerato.

Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura

Esta materia se impartió en el segundo cuatrimestre del Máster. Tiene como objetivo «que los futuros docentes adquieran la competencia para la mejora continua de su práctica docente» y forma en la competencia específica número 5: «Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro». La asignatura se coordina estrechamente con el Prácticum III por lo que en las sesiones anteriores a la realización de las prácticas en un centro educativo, se dotó a los estudiantes del Máster de conceptos, criterios y herramientas para el análisis, la estructuración y la formulación de un Proyecto de Innovación a partir de la lectura de una serie de proyectos publicados en la revista *Didáctica de la Lengua y de la Literatura* y que fueron agrupados en un dossier proporcionado por el profesor.

Durante el segundo período de prácticas en el centro educativo —abril-mayo— tuvimos que observar los proyectos y las buenas prácticas que se llevaban a cabo en él y buscar un hueco para hacer nuestra propuesta de innovación ajustada a ese contexto con el fin de mejorar de la tarea educativa del centro y del desempeño docente.

Tras el período del Prácticum se dedicó una sesión de la asignatura para comentar y valorar, a grandes rasgos, los proyectos de innovación de los compañeros.

Contenidos disciplinares de Literatura

Esta asignatura también se desarrolló durante el segundo cuatrimestre del Máster. En cursos anteriores cada estudiante de esta especialidad tenía que decidir entre cursar Contenidos disciplinares de Literatura o Contenidos disciplinares de Lengua

Castellana. Por primera vez desde el Máster se da la opción de poder escoger ambas asignaturas a cambio de no cursar una asignatura del bloque de materias optativas. Creemos que este es un cambio positivo desde la Dirección del Máster —nos consta que en otras especialidades también pueden optar por hacer varias asignaturas de Contenidos disciplinares—. A nuestro entender, no tenía demasiado sentido hacer elegir a los alumnos entre una asignatura u otra teniendo en cuenta que ambas deberían estar dentro de su formación.

El objeto de la materia de Contenidos disciplinares de Literatura son los contenidos desarrollados en los diseños curriculares de las asignaturas propias de la especialidad, es decir, Lengua Castellana y Literatura, Taller de Lengua y Literatura Universal, en lo que afecta más directamente a la educación literaria. Para ello, en el aula vimos los contenidos disciplinares específicos de Literatura española y las líneas teóricas más destacadas en la interpretación de la disciplina. Realizamos actividades que consistían en analizar y evaluar qué contenidos son más adecuados y relevantes de acuerdo con los objetivos, competencias, actividades y principios metodológicos establecidos para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, además de actividades en relación con el manejo de fuentes y referencias fundamentales para la actualización científica en la materia de Literatura española.

Contenidos disciplinares de Lengua Castellana

Como las materias anteriores, Contenidos disciplinares de Lengua Castellana también se llevó a cabo en el segundo cuatrimestre del Máster.

El objetivo fundamental de esta asignatura es el de desarrollar completamente la competencia del estudiante en los contenidos disciplinares de la Lengua española en las diferentes etapas y niveles de ESO y Bachillerato. Tomando como base lo aprendido en Diseño curricular, la competencia adquirida en Contenidos disciplinares de Lengua nos permitirá analizar y evaluar qué contenidos de Lengua son más adecuados y relevantes en cada nivel, lo que nos facultará para planificar, seleccionar y priorizar objetivos y contenidos, así como diseñar y desarrollar las actividades necesarias en el aula.

Competencias adquiridas en las materias del bloque específico

A diferencia del bloque anterior, este destaca por desarrollar la competencia *Saber hacer* puesto que el propósito principal de estas asignaturas es el de diseñar

actividades de aprendizaje desde la base —el marco legislativo— hasta el último nivel de concreción del diseño curricular —el diseño de una Unidad Didáctica—, utilizando los conocimientos adquiridos en las materias del bloque genérico. Aunque a la hora de llevar a cabo la labor docente es muy importante *Saber ser* y *Saber estar*, se necesitan unas bases de *Saber hacer* para tener una buena planificación y programación y poder llevar con éxito la labor docente.

1.2.3. Bloque III. «Materias de carácter optativo»

Educación emocional en el profesorado

No debemos olvidar que la enseñanza es un trabajo dirigido de personas a personas y, por ello, creemos que la formación del equipo docente en educación socio-afectiva debería ser de carácter obligatorio. Tenemos que tener en cuenta en todo momento que no es que trabajemos solamente con personas sino que esas personas son adolescentes y están en un proceso de desarrollo psicológico en cuanto a aspectos físicos, cognitivos, sociales y afectivos.

La materia de Educación emocional en el profesorado es de carácter optativo y se impartió durante el primer cuatrimestre del Máster. El objetivo principal de la asignatura es formarnos para que seamos docentes competentes capaces de propiciar la convivencia en el aula, contribuir en el desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente atendiendo sus características psicológicas, sociales y familiares.

La asignatura de Educación emocional en el profesorado estuvo más enfocada hacia nosotros como futuros docentes: tratamos dos temas, el estrés y las emociones. A partir de una base teórica, desarrollamos estrategias para regular el estrés y gestionar nuestras propias emociones y, a su vez, perfeccionamos habilidades para generar emociones positivas. Aunque, como acabamos de señalar, la materia se enfocó en nosotros como futuros profesores, estas técnicas se podrían llevar a cabo con nuestros futuros estudiantes.

Competencias adquiridas en la materia del bloque de optativas

La materia que aparece en este bloque tiene como fin esencial *Saber ser*. También se trabajan las otras dos competencias en este bloque, pero aquí nos vamos a centrar en su objetivo principal. Educación emocional en el profesorado desarrolla

habilidades que tienen que ver con el ámbito socio-afectivo para formar al futuro cuerpo docente: «si pretendemos un desarrollo integral de los alumnos es necesario formar a un profesorado capaz de servir de modelo», que sepa gestionar sus emociones en el aula y, sobre todo, a nuestro modo de ver la enseñanza, que sea empático.

1.2.4. Bloque IV. «Prácticum I, II y III»

Prácticum I. Integración y participación en el Centro y fundamentos del trabajo en el aula

El Prácticum I, que se llevó a cabo del 8 al 19 de enero, constituye la primera fase de estancia en un centro educativo, en nuestro caso un Centro de Educación Secundaria. El objetivo de estas primeras prácticas era iniciar el contacto con la realidad escolar en su conjunto a través de observaciones, análisis y reflexiones: acercarnos al entorno de un instituto atendiendo a los fundamentos teóricos que hasta ese momento se habían trabajado en las diferentes asignaturas del primer cuatrimestre del Máster.

Si tenemos que destacar algo de esta asignatura es su relación con la parte relacionada con la legislación de la asignatura Contexto de la actividad docente. Como este período de prácticas consistía básicamente en analizar los documentos internos del centro, la organización de la comunidad educativa y los diferentes proyectos que allí se llevaban a cabo, pudimos comprender mejor algunos aspectos de la asignatura anteriormente citada que solo en la teoría no quedaban tan claros.

Prácticum II. Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura

El Prácticum II se llevó a cabo a mediados del segundo cuatrimestre, entre el 9 abril y el 4 mayo. Debido a las circunstancias que se dieron en el centro de educación secundaria en el que estuvimos, dedicamos dos semanas a la observación en el aula, actuando como profesores auxiliares a la labor docente de nuestra tutora de prácticas. Esto nos proporcionó un amplio conocimiento sobre las actitudes, las motivaciones y los gustos del alumnado de 1.º de ESO en general, y del grupo-clase en el que se iba a implementar la Unidad Didáctica — Prácticum II— y el Proyecto de Innovación — Prácticum III— en particular. Además, esto nos ayudó a ver la actividad docente desde una perspectiva totalmente nueva.

La Unidad Didáctica que diseñamos la implementamos en 1.º de ESO grupo B. Nos hubiera gustado ponerla en práctica en dos grupos diferentes para poder analizar los

resultados de forma comparativa en cada una de las clases, pero no se nos dio la oportunidad de ello. Tampoco lo tuvimos fácil a la hora de diseñar la unidad, pues el centro donde hicimos las prácticas es de nueva creación e innovador —trabajan por proyectos interdisciplinares, entre otros proyectos— y esto conlleva a que haya mucha desorganización, al menos por el momento. Finalmente pudimos tener cinco sesiones con el grupo de 1.º B para llevar a cabo la unidad.

Prácticum III. Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura

Por otro lado, el Prácticum III se llevó a cabo del 7 al 16 de mayo y completó el segundo período de prácticas en el centro educativo. Como ya hemos dicho, durante las primeras semanas del Prácticum II realizamos la observación en el aula de la actividad docente y del alumnado. Pudimos observar los proyectos que se llevaban a cabo en el centro y buscar un hueco para hacer nuestra propuesta de innovación.

Durante estas prácticas tuvimos un contratiempo, y es que el día 7 de mayo se comenzó a trabajar por proyectos interdisciplinares en el instituto. Esto conllevó que, en un principio, no pudiéramos desarrollar nuestra propuesta de innovación. Finalmente, a dos días de terminar el período de prácticas, se nos proporcionó la última sesión del Prácticum, el día 16 de mayo, para implementar nuestro Proyecto de Innovación. Sinceramente, fue un caos. No teníamos preparada la propuesta y tuvimos que realizarla en dos días, sin embargo, los resultados de nuestro proyecto —una tertulia literaria dialógica— llegaron a superar nuestras expectativas: podemos destacar la implicación del alumnado en los múltiples debates que se dieron y el buen ambiente de compañerismo que hubo durante la tertulia.

Competencias adquiridas en las materias del bloque de prácticas

Es en este bloque de materias donde se ponen en marcha todos esos conocimientos teóricos alcanzados en el resto de asignaturas.

Las tres competencias básicas del Máster se desarrollan durante los períodos de prácticas: en el Prácticum I hemos de conocer (*Saber*) la organización y la documentación del centro; y en los Prácticum II y III tenemos que llevar a la práctica (*Saber hacer*) todo lo aprendido en las demás asignaturas. Finalmente, a pesar de que la práctica supera la teoría, pues con la implementación de la Unidad Didáctica y el

Proyecto de Innovación hemos visto las dificultades que se plantean todos los días en un centro y en un aula, nos damos cuenta de que lo que nos han enseñado tiene un uso y que realmente somos capaces de, a partir de esos conocimientos, afrontar las dificultades que se planteen en el día a día y superarlas (*Saber ser, Saber estar*).

2. Propuesta de Unidad Didáctica

2.1. Introducción y justificación

Esta Unidad Didáctica se programó para la clase de 1.º de la ESO grupo B del IES El Picarral de Zaragoza y se implementó durante el Prácticum II, entre el 25 de abril y el 4 de mayo. Tras hablar con el Departamento de Lengua Castellana y Literatura del centro, decidimos que el tema de la unidad sería la poesía —aspectos formales básicos— puesto que estos contenidos debían afianzarse antes del 7 de mayo porque desde ese día hasta el 25 de mayo todo 1.º de ESO se iba a ver inmerso en un proyecto interdisciplinar titulado «El viaje» donde el alumnado de este curso llevaría a la práctica los contenidos del género lírico.

La unidad se tituló «La rara enfermedad / del corazón de los poetas / que les lleva, sin remedio, / a convertir la vida en letra», unos versos de la canción «El exilio de mi folio» del rapero zaragozano Sharif. El título no es casual ni fortuito sino que tenía la intención de llamar la atención del alumnado y relacionar la poesía con la música. Además, tampoco es casual la elección del intérprete, ya que este rapero en particular vive en el barrio donde se encuentra el instituto donde se llevaron a cabo las prácticas. Aunque esta unidad fue más teórica, se intentó en todo momento plantear actividades prácticas que resultaran más atractivas para el alumnado.

Uno de los principales objetivos que se propuso esta unidad fue, como se cita en el RD 1105/2014, de 26 de diciembre, en relación con la materia de Lengua Castellana y Literatura, el «desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado», entendida en su vertiente literaria; para ello, se llevaron a cabo actividades de lectura y escritura de textos poéticos. El otro objetivo principal fue entender los aspectos formales básicos del género literario lírico a través del análisis de fragmentos de obras o poemas completos.

Los principios metodológicos que se siguieron fueron activos y participativos en la medida de lo posible, atendiendo siempre al escaso tiempo que se tuvo para llevar a cabo la unidad.

2.2. Descripción del centro y del grupo-clase

El IES El Picarral se ubica en el barrio del mismo nombre, correspondiente al distrito del Rabal. Es un centro de nueva creación —abrió sus puertas el curso académico 2016-2017—, por lo que, de momento, responde a las necesidades del alumnado que curse 1.º y 2.º de ESO. Además, este centro educativo es preferente en alumnado TEA —con Trastorno del Espectro Autista—. Como se acaba de mencionar, el IES El Picarral es un centro nuevo, sin embargo las instalaciones en las que se ubica son de los años setenta —antiguo colegio San Felipe, y posteriormente propiedad de la Cámara de Comercio—. La decisión de crear un nuevo centro público de educación secundaria en este barrio fue tomada para descongestionar los institutos de la Margen Izquierda de Zaragoza debido al gran número de escolares en edad de pasar al instituto de esta zona, sobre todo de los barrios zaragozanos de La Jota, el Arrabal y el Picarral.

Este centro se caracteriza por las peculiaridades de su Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto de Innovación que lleva a cabo. Cuando, desde la DGA, se decidió abrir otro instituto en esta zona, se le dieron varias indicaciones al nuevo equipo directivo: el instituto iba a ser preferente para alumnado TEA y se tendría que ofertar bilingüismo —la mayoría de los centros de educación primaria de la zona son bilingües en francés—. De este modo, y aprovechando la situación de apertura del nuevo centro, desde Dirección se decidió crear un Proyecto Educativo diferente: iba a haber un Proyecto de Innovación —Aprendizaje Basado en Proyectos interdisciplinares, entre otras cosas—, se iba a trabajar mediante el trabajo cooperativo/colaborativo, y no se iban a utilizar libros de texto, ni físicos ni digitales. Además, el Proyecto Educativo plantea algunos objetivos fundamentales como la equidad —desde el centro se opta por la inclusión del alumnado TEA, ACNEAE y de desarrollo típico—, la Atención a la Diversidad, la calidad educativa, el fomento de modelos de convivencia desde la justicia y la igualdad, y favorecer la acción creadora e investigadora.

Las características del alumnado matriculado en este colegio son muy homogéneas. El nivel socio-económico de las familias es medio-bajo, en general, puesto que el barrio donde se encuentra el centro es un barrio obrero. Los recursos del centro no son tan buenos como deberían: parte del profesorado argumenta que si desde la DGA

se oferta este centro como innovador, tendría que recibir más dinero por parte de la administración para que todo funcione como es debido. Un ejemplo de la falta de recursos es que como no hay libros de texto, los estudiantes tienen *tablets* —las familias que no pueden permitirse la compra de una, pueden alquilarlas— para trabajar y la red wifi del instituto se cae constantemente, lo que dificulta el transcurso de las clases. Sí que es verdad que a nivel material, el centro dispone de pizarras electrónicas, ordenadores y *tablets*, pero carece de unas instalaciones deportivas mínimas, de formación continua del profesorado, atención permanente de los alumnos y las alumnas ACENAE en el aula de referencia, etc.

Se ha señalado ya que las características del alumnado son homogéneas, y desde el centro se intenta atender a toda esa diversidad de manera inclusiva. Hay diferentes programas para trabajar esa diversidad:

- Tanto en 1.º como en 2.º de ESO, hay grupos de bilingüismo en francés o bilingüismo en inglés —frente al alumnado no bilingüe—.
- En 1.º de ESO encontramos un grupo de PAI —además de siete clases ordinarias—.
- En 2.º de ESO hay un grupo de PMAR —más cinco clases ordinarias—.
- Existe un aula TEA para los alumnos con trastorno del espectro autista. Este es el único punto en el que parece que sí funciona la inclusión, puesto que estos alumnos pasan la mayor parte del tiempo en sus clases de referencia con su grupo-clase, y solo van al aula TEA para desarrollar y adquirir habilidades sociales.

Como se ha señalado anteriormente, esta unidad se implementó en un grupo de 1.º de ESO —1.º B—. Los alumnos de este grupo que necesitan adaptaciones curriculares significativas pasan al aula de PAI en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, por lo que el grupo-clase al que estuvo destinada la unidad no presenta ninguna ACS. Así, la clase se compone de 20 estudiantes —11 alumnos y 9 alumnas de entre 12 y 14 años— bastante diferentes entre sí, sobre todo en ritmos de aprendizaje y actitud ante la asignatura. Tenemos que añadir también que entre los integrantes de este grupo encontrábamos un alumno TEA que necesitaba alguna adaptación curricular no significativa, sobre todo en cuanto al material, y estudiantes muy introvertidos que

durante el período de observación prácticamente no interactuaron con sus compañeros, por lo que uno de los objetivos fue que participaran activamente en el aula. De este modo, la actitud y la participación activa en clase tuvieron bastante peso en esta unidad —el 25% del valor total—. Por último, debemos mencionar que la disposición del mobiliario en la mayor parte de las aulas de este centro era atípica: las mesas no eran individuales y dispuestas en hileras, sino que había mesas grandes donde los discentes trabajaban en grupos de tres a cinco componentes. En el caso del grupo para el que estaba destinada la Unidad Didáctica, el alumnado estaba distribuido en cinco mesas de cuatro estudiantes en cada una de ellas. Durante la implementación de esta unidad, los grupos fueron los mismos que llevaban siendo desde principios del segundo trimestre puesto que eran heterogéneos y funcionaban correctamente a la hora de trabajar.

2.3. Objetivos generales y específicos

Teniendo en cuenta que la Unidad Didáctica solo constó de cinco sesiones, decidimos que los objetivos no abarcaran demasiado para que el alumnado se centrara especialmente en los más relevantes. Por lo tanto, los objetivos relacionados con la competencia digital se quedaron fuera de los objetivos de esta unidad, aunque las TIC estuvieran presentes en todo momento. Asimismo, los objetivos relacionados con la aplicación correcta de las normas ortográficas también quedaron fuera, aunque se tuvieron en cuenta a la hora de evaluar a los estudiantes.

Los objetivos generales marcados por el currículo —BOA— se concretaron en esta unidad de la siguiente manera:

Objetivos generales	Objetivos específicos
Obj.LE7. Redactar distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación, teniendo en cuenta la adecuación a la situación comunicativa, la coherencia y la cohesión de las ideas y la estructura.	Redactar textos líricos teniendo en cuenta la coherencia y la cohesión de las ideas, y los aspectos formales como la rima y algunas figuras retóricas básicas.
Obj.LE8. Analizar con una actitud crítica distintos tipos de texto del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación desde el punto de vista del contenido y de los recursos expresivos y estilísticos.	Analizar textos líricos atendiendo al contenido y a los recursos expresivos.
Obj.LE14. Conocer los géneros literarios y los principales movimientos literarios y autores de la literatura española y aragonesa a través del análisis de fragmentos u obras completas.	Conocer, sucintamente, el género de la lírica teniendo en cuenta la métrica, la rima y algunas figuras retóricas a través del análisis de fragmentos o poemas completos, y de fragmentos de canciones

Los objetivos específicos de la unidad se relacionan coherentemente con el resto de elementos curriculares.

2.4. Contenidos de la unidad

Los contenidos, como los objetivos, también se dividen en generales —marcados por el currículo— y específicos —redactados especialmente para esta Unidad Didáctica—. En este caso, los contenidos expuestos a continuación pertenecen a 1.º de ESO, concretamente al BLOQUE 4: Educación literaria —BOA—:

El bloque Educación literaria asume el objetivo de hacer de los escolares lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida y no se ciña solamente a los años de estudio académico. Es un marco conceptual que alterna la lectura, comprensión e interpretación de obras literarias cercanas a sus gustos personales y a su madurez cognitiva, con la de textos literarios y

obras completas que aportan el conocimiento básico sobre algunas de las aportaciones más representativas de nuestra literatura (REAL DECRETO 1105/2014, del 26 de diciembre)

Contenidos generales	Contenidos específicos
Contenido n.º 1. Aproximación a los géneros literarios a través de la lectura, explicación y caracterización de fragmentos significativos y, en su caso, textos completos.	Aproximación al género lírico a través de la lectura, explicación y caracterización de poemas y canciones, o fragmentos de ellos.
Contenido n.º 2. Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos utilizando las convenciones formales del género y con intención lúdica y creativa.	Redacción de textos poéticos a partir de la lectura de modelos utilizando las convenciones formales del género: métrica, rima y figuras literarias vistas en clase.

2.5. Adquisición de competencias clave

Como establece el currículo en la ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, «así como en la concreción que del mismo realicen los centros en su Proyecto Curricular de Etapa [...] se orientará a facilitar el desarrollo de dichas competencias clave» [ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, p. 12645]. En el Boletín Oficial de Aragón también se destaca la importancia de la lectura y la expresión oral y escrita, en definitiva, la competencia comunicativa, como factor fundamental para el desarrollo de estas competencias.

- CCL. La principal competencia clave de la presente unidad fue la competencia en comunicación lingüística del alumnado, en este caso, en la vertiente literaria. En la asignatura de Lengua Castellana y Literatura «al tener como meta el desarrollo de la capacidad para interactuar de forma competente mediante el lenguaje [...], contribuye de un modo decisivo al desarrollo de todos los aspectos que conforman la competencia en comunicación lingüística» [ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, p. 12909].
- CMCT. Otra competencia que se desarrolló con esta unidad fue la competencia matemática. «La materia de Lengua Castellana y Literatura contribuye a la adquisición de la competencia matemática al desarrollar la capacidad de

abstracción, la relación lógica entre conceptos y su representación gráfica mediante mapas conceptuales, esquemas, etc.» (ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, p. 12909). Esta competencia clave se desarrolló con la métrica de versos —conteo de sílabas—, y con la realización de esquemas o mapas conceptuales sobre el tema.

- SIE. La competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor en esta asignatura tiene que ver con el funcionamiento de las habilidades sociales como trabajar en grupo. En esta unidad se desarrolló esta competencia clave en cuanto a la participación en clase y actividades colaborativas. Además, no solo hace referencia al trabajo cooperativo sino también al trabajo individual, por lo tanto, esta competencia también contribuyó a la autonomía del alumnado.
- CEC. Por último, la competencia de conciencia y expresiones culturales atiende al «desarrollo de una competencia artística y cultural, entendida como aproximación a un patrimonio literario [...]. Su contribución será más relevante en tanto se relacione el aprecio de las manifestaciones literarias con otras manifestaciones artísticas» (ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, p. 12910). En este caso, se adquirió a partir de la lectura de poemas de autores hispánicos y de la relación de la poesía y sus aspectos formales con la música.

2.6. Metodología

Siguiendo en todo momento las orientaciones metodológicas expresadas en el BOA, esta unidad partió, con la primera sesión de evaluación inicial, de los conocimientos previos de los alumnos con el objetivo de afianzarlos y ampliarlos. Durante las sesiones se tuvieron en cuenta los intereses del alumnado para que este estuviera más animado y motivado a la hora de enfrentarse a las clases; cuanto mayor implicación por parte de los estudiantes, mejor será el proceso de aprendizaje. Tanto los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, como las actividades propuestas se adecuaron al nivel y edad de los discentes y, si en algún momento se dio el caso de que los objetivos, contenidos, etc., fueron excesivos para el nivel del grupo-clase, estos se adaptaron a las circunstancias.

En cuanto a la forma de dar la clase, fue el propio alumnado quien ocupó, durante la mayor parte del tiempo, el papel protagonista en el proceso educativo. Así pues, nuestro cometido como docentes fue el de guiar al grupo-clase en su proceso de aprendizaje. De esta forma se pretendía abordar el proceso de enseñanza de una manera

participativa, favoreciendo, al mismo tiempo, el trabajo colaborativo y autónomo del alumnado, su participación activa en el aula y una mayor implicación en su aprendizaje. Para ello, se intentó llevar a cabo metodologías activas como la *flipped classroom* —para desarrollar la autonomía de los discentes en casa y potenciar, a su vez, la participación activa dentro del aula—, el trabajo en equipo —para favorecer la sociabilidad del alumnado— o la gamificación —para amenizar de una forma lúdica los contenidos más «tediosos»—.

Si nos centramos en la metodología específica de Lengua Castellana y Literatura, las actividades que se llevaron a cabo partieron en todo momento del texto. Escogimos poemas, o fragmentos de ellos, que pudieran ser atractivos para los estudiantes con el propósito de que se analizaran y sirvieran de modelo en las producciones de los propios alumnos. Asimismo, decidimos que el alumnado formara parte en la selección del material que se les iba a proporcionar permitiendo que escogieran canciones a partir de las cuales harían una actividad de la unidad. Como en el IES El Picarral no utilizan libros de texto, las TIC tuvieron un gran peso como herramientas para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.7. Materiales y recursos didácticos empleados

Los recursos que se utilizaron fueron los disponibles en el entorno y pueden dividirse en varias categorías: personales, materiales y organizativos.

Personales. En la creación de la Unidad Didáctica participaron las compañeras del Departamento de Lengua Castellana y Literatura del centro ya que se decidió que todo el alumnado de 1.º de ESO recibiera los mismos contenidos; su contribución más destacable fue la de la elección de figuras literarias que enseñar en este curso. También fueron ellas las que elaboraron la Programación didáctica de este curso en la que se basa, en parte, esta unidad. Además, debemos mencionar la labor del Departamento de Orientación y las PT del centro por su labor con el alumnado TEA y ACNEAE. La orientadora del centro contribuyó en esta unidad al darnos las pautas sobre cómo adaptar los materiales al alumno TEA que en la clase donde se impartió la unidad.

Materiales. Por una parte, los materiales y recursos didácticos que se utilizaron durante la puesta en práctica de esta unidad fueron los disponibles en el aula, en este caso, un ordenador y una pizarra digital —que se usó como pantalla de proyección solamente—, y una pizarra analógica. A esto hay que añadir el bloc de Lengua que tiene cada estudiante y la plataforma Classroom de Google; estos dos últimos materiales y

recursos funcionan, y funcionaron durante esta unidad, como libros de los alumnos, es decir, todos los contenidos que han ido viendo a lo largo del curso se encuentran ahí. Por otra parte, se les proporcionó otro tipo de materiales y recursos como poemarios, libros de narrativa y de teatro para que pudieran comparar los formatos, direcciones de páginas web interactivas, PPT, vídeos explicativos, vídeos musicales, fragmentos de poemas o poemas completos, fotocopias, cuestionarios de Google...

Organizativos. En cuanto al espacio, la disposición de las mesas en el aula donde se llevaron a cabo las cinco sesiones de esta unidad era irregular: había seis mesas grandes, de las cuales únicamente se utilizaron cinco, y en cada mesa se sentaron cuatro estudiantes. Se utilizaron los agrupamientos ya asignados desde comienzos del segundo trimestre: grupos heterogéneos en los que había, al menos, una chica o un chico en cada mesa. En cuanto al tiempo, la Unidad Didáctica se compuso, como ya se ha dicho, de cinco sesiones —una de ellas fue de evaluación inicial y otra, de evaluación final— de 50 minutos cada una de ellas.

2.8. Actividades (relación con los contenidos). Temporalización por sesiones

Esta Unidad Didáctica se dividió en cinco sesiones que se llevaron a cabo entre el 25 de abril y el 3 de mayo. Constó de una evaluación inicial, tres sesiones de clase normales y una última sesión de evaluación, tanto de evaluación de los conocimientos adquiridos por parte del alumnado como de evaluación de la actividad docente.

Sesión 1. 25/04/2018. «La rara enfermedad / del corazón de los poetas / que les lleva, sin remedio, / a convertir la vida en letra»: evaluación inicial

La primera sesión de la unidad consistió en la detección de ideas y conocimientos previos sobre el género literario de la lírica. Esta también tuvo como objetivo introducir a los alumnos en el nuevo tema tras haber dedicado tres semanas a la morfología. Se trató de una evaluación muy general. A partir de ideas clave que proyectamos en un PPT —Power Point—, pusimos al alumnado en situación con una entrevista colectiva a través de preguntas tipo: «¿Soléis leer poesía?, ¿qué entendéis por poesía?, etc.». También se les proyectó un fragmento de la canción «El exilio de mi folio» del rapero zaragozano Sharif y se les preguntó sobre la relación entre la poesía y la música.

Tras esta introducción, se procedió a repasar y explicar algunos aspectos formales de la lírica: métrica —cómputo de sílabas haciendo hincapié en las sinalefas, los diptongos y los hiatos— y rima. En el PPT aparecían pequeñas explicaciones con ejemplos de fragmentos de poemas variados. Esta parte de la sesión también se intentó hacer de una manera amena y se potenció la participación activa de todo el alumnado.

Como se observó que no todos tuvieron el mismo grado de participación y que algunos estudiantes tenían problemas con la métrica y la rima se les mandó de deberes un PDF con vídeos explicativos sobre estos aspectos, explicaciones y enlaces a páginas web con ejercicios interactivos a modo de *flipped classroom* —en la siguiente sesión se dedicarían 10 minutos para la puesta en común de dudas y su correspondiente resolución—.

Competencias	Objetivos	Contenidos	Crit. de evaluación
CCL – SIE	Obj.LE.14	Aproximación al género lírico [...]	Crit.LE.4.5.

- Temporalización: 20 minutos de evaluación inicial; 30 minutos de explicaciones de aspectos formales.
- Materiales: PPT; libros de poesía, narrativa y teatro para comparar formatos; fotocopias con un fragmento de la canción «El exilio de mi folio»; pizarra digital y pizarra analógica.

Sesión 2. 26/04/2018. Figuras literarias hasta en la música

Se planificó esta sesión para dedicar los primeros 10 minutos a resolver las dudas que les pudieron haber surgido en casa, y así poder dedicar el resto de la clase — 40 minutos— a la explicación de algunas figuras de algunas figuras literarias — aliteración, anáfora, antítesis, comparación, hipérbole, metáfora, onomatopeya y personificación— y su posterior reconocimiento en sus canciones favoritas. Tanto las explicaciones como la proyección de los fragmentos de las canciones, junto a las letras de estas, se mostrarían en un PPT.

Finalmente, debido a que el alumnado de 1.º de ESO tenía una excursión con el Departamento de Música, no se pudo llevar a cabo esta temporalización, así que se optó

por explicar directamente las figuras literarias y ponerles los fragmentos de canciones para que, de forma grupal, reconocieran las figuras.

Con esta sesión se intentó que la adquisición de conocimientos, la mayoría de ellos desconocidos hasta ese momento, fuera de una manera más lúdica y llevadera, volviendo a poner en relación este género literario con la música.

Competencias	Objetivos	Contenidos	Crit. de evaluación
CCL – CEC – SIE	Obj.LE.14. Obj.LE.8.	Aproximación al género lírico [...]	Crit.LE.4.3. Crit.LE.4.5.

- Temporalización: 10 minutos para resolución de dudas; 40 minutos de explicaciones de aspectos formales.
- Materiales: PPT con definiciones y vídeos de fragmentos de canciones —con letra—.

Sesión 3. 27/04/2018. «En abril, las aguas mil»: análisis de un poema

La tercera sesión consistió en el análisis del poema «En abril, las aguas mil» de Antonio Machado. El objetivo de esta fue afianzar los aspectos formales de la lírica vistos en las dos sesiones anteriores. Pasos:

- Lectura del poema en voz alta por parte de una o varias personas.
- Tras la lectura, planteamiento de una serie de preguntas para la posterior discusión en pequeños grupos: «¿qué os ha evocado el poema?, preguntad sobre el vocabulario desconocido al resto de compañeros o buscadlo en Internet...».
- Análisis del poema por grupos. Análisis en el bloc de Lengua.

A medida que iban surgiendo dudas, se paraba la clase para resolverlas: antes de la explicación se preguntaba al resto de compañeros y compañeras si alguien sabía resolverlas. Lo que se pretendió con este método fue que los estudiantes reflexionaran sobre lo que estaban aprendiendo. Un ejemplo sería el siguiente: «en la primera estrofa de este poema todos los versos tienen 8 sílabas, sin embargo, el primero solo tiene siete: “Son de abril las aguas mil”». El alumnado debía ser capaz de plantearse el porqué de

esta situación. Se procedió a la explicación solo cuando después de una reflexión individual y colectiva no se llegaba a deducir el problema.

Como entre esta sesión y la siguiente hubo un puente de varios días, se les propuso como deberes dos actividades:

1. Copiar un esquema sobre la métrica y la rima en el bloc de Lengua y poner ejemplos. Como en este instituto el alumnado no tiene libros de texto, en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura el bloc es, junto a los materiales que se cuelgan en la plataforma online Google Classroom, su libro.
2. Crear un poema y subirlo a la plataforma Classroom de Google. Debían seguir unas indicaciones: el poema debía llevar título, el tema era libre, tenía que ocupar entre 4 y 14 versos, se debía atender a la métrica y a la rima y se intentaría incorporar alguna de las figuras literarias vistas en clase.

Competencias	Objetivos	Contenidos	Crit. de evaluación
CCL – CMCT – SIE – CEC	Obj.LE.8	Aproximación al género lírico [...]	Crit.LE.4.5.
	Obj.LE.7	Redacción de textos poéticos [...]	Crit.LE.4.6.

- Temporalización: 5 minutos para la lectura del poema; 10 minutos para la discusión en grupo y búsqueda de vocabulario; 35 minutos para el análisis del poema junto a las explicaciones pertinentes.
- Materiales: *tablets*; PDF con el poema colgado en Google Classroom; bloc de Lengua.

Sesión 4. 02/05/2018. Recital y tertulia poética

La penúltima sesión de la Unidad Didáctica se dedicó a compartir con el resto de compañeros y compañeras las composiciones líricas que elaboraron durante las vacaciones. Pasos:

- Lectura en voz alta de las poesías.
- Pequeño debate del grupo-clase tras la lectura de cada composición poética — interpretación del tema, métrica y rima: ¿tiene ritmo?, figuras, en qué puede mejorar, etc.— a modo de tertulia poética y coevaluación.

Mientras tanto, fui revisando las tareas de las sesiones anteriores que debían estar hechas en los blocs de Lengua de los y las estudiantes.

Competencias	Objetivos	Contenidos	Crit. de evaluación
CCL – SIE – CEC	Obj.LE.8.	Aproximación al género lírico [...]	Crit.LE.4.5.
	Obj.LE.7	Redacción de textos poéticos [...]	Crit.LE.4.6.

- Temporalización: la actividad ocupó toda la sesión, excepto los últimos 10-15 minutos que se dedicaron a resolver dudas de cara al examen.
- Materiales: Google Classroom; bloc de Lengua.

Sesión 5. 04/05/2018. Evaluación final

La quinta, y última, sesión consistió en la evaluación final, tanto del alumnado como la de la actividad docente y la Unidad Didáctica. La clase se secuenció en cuatro momentos:

- Primeros 5 minutos para la explicación de las actividades evaluables, los criterios de calificación del examen, etc.
 - 15 minutos para completar la primera parte del examen. Esta consistió en un cuestionario de respuesta múltiple a través de la aplicación Quizizz.
 - 20 minutos para completar la segunda parte del examen. Esta consistió en el análisis de la métrica, la rima, el tema y las figuras literarias en varios poemas —por escrito—.
 - Los últimos 10 minutos de la clase se dedicaron a la evaluación de la actividad docente y la Unidad Didáctica a través de dos cuestionarios de Google.
- Temporalización: 5 minutos de explicación; 15 minutos para completar el examen en Quizizz; 20 minutos para realizar el examen escrito; 10 minutos para cumplimentar los cuestionarios de Google.
 - Materiales: *tablets*; Quizizz; Google Classroom y los folios del examen.

2.9. Criterios e instrumentos de evaluación y calificación

Los criterios de evaluación, como elementos, prescriptivos, son el referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias clave como el logro de los objetivos de cada materia y para valorar lo que el alumnado debe lograr, tanto en términos de conocimientos, como de destrezas y actitudes, al final de cada curso (ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, p. 12641)

Así pues, los criterios de evaluación me permitieron valorar si las competencias clave y los objetivos planteados al principio de la Unidad Didáctica se alcanzaron satisfactoriamente o no al finalizarla.

Criterios de evaluación generales	Criterios de evaluación específicos
Crit.LE.4.3. Reflexionar sobre las analogías existentes entre la literatura y el resto de las artes: música, pintura, cine, etc., como expresión de las ideas, sentimientos o visión del mundo del ser humano, poniendo en relación obras literarias de todas las épocas, o elementos de las mismas (temas, personajes...), con obras pertenecientes a otras disciplinas artísticas.	Conocer las correspondencias que existen entre el género literario de la lírica y la música, poniendo en relación elementos de la lírica —las figuras literarias— con composiciones musicales actuales.
Crit.LE.4.5. Comprender textos literarios sencillos identificando el tema, resumiendo su contenido e interpretando progresivamente algunas peculiaridades del lenguaje literario: convenciones del género y recursos expresivos.	Comprender textos líricos identificando el tema, la métrica, la rima y algunas figuras literarias vistas en clase.
Crit.LE.4.6. Redactar textos de intención literaria sobre temas de su interés, completar textos literarios, transformarlos o escribirlos siguiendo modelos.	Redactar textos de intención poética sobre temas de interés a partir de modelos dados.

Los instrumentos que se emplearon para evaluar al alumnado fueron variados y se atuvieron a diversos factores como son: la actitud y la participación activa en clase, las actividades que se completaron en clase y en casa, y el examen. La actitud y participación individual se evaluaron mediante una tabla de observación que se rellenaba cada día. En las sesiones en las que se trabajó por equipos también se evaluó por medio de una escala de observación en la que se valoraba el trabajo colaborativo de los estudiantes. Para la evaluación de las actividades evaluables casa —composición poética, análisis grupal del poema de Machado, y esquema de la rima y la métrica— y el examen se utilizaron sendas rúbricas atendiendo, por supuesto, a diferentes ítems.

Para la calificación del alumnado se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos a partir de las escalas de observación y las rúbricas:

- Actitud y participación activa en clase — 25%
- Actividades calificables — 35%
- Examen — 40%
 - Quizizz — 9 preguntas cortas de elección múltiple: 0,5 puntos/pregunta
 - Métrica (examen escrito) — 1 punto
 - Rima (examen escrito) — 1 punto
 - Tema del poema (examen escrito) — 1 punto
 - Figuras literarias (examen escrito) — 1,5 puntos: 0,5 puntos/pregunta
 - Presentación, redacción y ortografía — 1 punto

2.10. Conclusiones y reflexión sobre la práctica docente

Tanto el diseño de la Unidad Didáctica como la puesta en práctica nos ha servido para ser más conscientes de las complejidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista de la docencia, —en contraposición con el punto de vista del alumnado— de la planificación de las clases y las dificultades de llevarlas a cabo.

Entendemos que el proceso de observación del grupo-clase fue esencial para la posterior puesta en práctica de la unidad. Es útil y muy necesario conocer a tus alumnos para planear las sesiones puesto que se necesita tener un conocimiento previo de su actitud, sus relaciones interpersonales con el resto del grupo, sus habilidades cognitivas,

etc. para adaptar todo —contenidos, metodología, actividades...—, en la medida de lo posible, a sus necesidades.

Durante el diseño de la Unidad Didáctica surgieron varios problemas, entre ellos la duración de la misma. En un principio nuestra unidad iba a tener ocho sesiones, con lo cual la unidad iba a ser mucho más vivencial, con actividades de composición poética grupal, lectura en voz alta durante todas las sesiones, etc., pero finalmente, en vista de que los proyectos que se realizan en este centro iban a comenzar el día 7 de mayo, nuestra unidad tuvo que acortarse a cuatro o cinco sesiones unos días antes de la implementación; en consecuencia, se tuvieron que modificar para que en cinco sesiones diera tiempo a ver todos los contenidos. Estos contenidos eran esenciales pues nuestra unidad funcionó como fase introductoria al tema de la lírica que se dio de forma mucho más práctica y creativa durante el proyecto «El viaje» de 1.º de ESO.

En cuanto a la valoración de lo que salió bien y de lo que se debería mejorar, si nos atenemos a las encuestas de evaluación de la unidad que realizaron los estudiantes, destacan:

- Por un lado, en lo que salió bien, se podría señalar que el aprendizaje del alumnado se correspondió perfectamente con los objetivos propuestos para la unidad —conocimiento y análisis de los aspectos formales de la lírica y creación literaria poética—; en cuanto a la temporalización de las sesiones planteadas, esta se ajustó correctamente, a excepción de la segunda sesión que no dio tiempo a realizar todo lo planificado debido a que los alumnos tenían una excursión y tuvieron que dejar la clase mediada esta; también podemos destacar que las actividades potenciaron la participación activa del alumnado, incluso la de aquellos estudiantes que no habían hablado durante el proceso de observación, por lo tanto creemos que en esta puesta en práctica creamos un clima familiar e inclusivo; por último, la atención a todos los estudiantes y la resolución de dudas facilitó ese clima de inclusión al que se acaba de hacer referencia.
- Por otro lado, en lo que deberíamos mejorar, se podría señalar que es primordial el aumento de sesiones para esta unidad por lo que intentaríamos, si fuera posible, dedicar más tiempo al tema del género lírico; ese fallo de temporalización de la segunda sesión repercutió en la consolidación de los conocimientos sobre las figuras literarias en algunos estudiantes por lo que, a su vez, afectó en la realización del examen o en la composición poética; además, creemos que dedicar una sesión a la creación poética grupal habría facilitado el

proceso de creación y escritura de algunos de nuestros alumnos, pero con el escaso tiempo que tuvimos, habría sido realmente complicado; por último, como demandas del alumnado, dedicaríamos una sesión final a la gamificación para reforzar conceptos a través del juego, mandaríamos todos los días de deberes el análisis de un fragmento de un poema y trataríamos de explicar cada aspecto con más tranquilidad, aunque, en este último punto creemos que fuimos bastante lento en las explicaciones y el tratamiento de cada aspecto, por lo que está claro que los tiempos de aprendizaje de cada estudiante son muy variados entre sí, y es complicado adaptarse al 100% a todos ellos en el aula.

2.11. Tabla resumen de los elementos curriculares

COMPE- TENCIAS	OBJETIVOS		CONTENIDOS		CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
	Generales	Específicos	Generales	Específicos	Generales	Específicos
CCL - CMCT	Obj.LE.7	Redactar textos líricos teniendo en cuenta la coherencia y la cohesión de las ideas, y aspectos formales como la métrica, la rima y algunas figuras literarias básicas.	Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos utilizando las convenciones formales del género y con intención lúdica y creativa.	Redacción de textos poéticos a partir de la lectura de modelos utilizando las convenciones formales del género: métrica, rima y figuras literarias vistas en clase.	Crit.LE.4.6.	Redactar textos de intención poética sobre temas de interés a partir de los modelos dados.
SIE - CEC	Obj.LE.8	Analizar textos líricos atendiendo al contenido y a los recursos expresivos a través del análisis de fragmentos o poemas completos, y de fragmentos de canciones	Aproximación a los géneros literarios a través de la lectura, explicación y caracterización de fragmentos significativos y, en su caso, textos completos.	Aproximación al género lírico a través de la lectura, explicación y caracterización de poemas y canciones, o fragmentos de ellos.	Crit.LE.4.3. Crit.LE.4.5.	Conocer las correspondencias que existen entre el género literario de la lírica y la música, poniendo en relación elementos de la lírica —las figuras literarias— con composiciones musicales actuales. Comprender textos líricos identificando el tema, la métrica, la rima y algunas figuras literarias.

3. Proyecto de Innovación: Un acercamiento a las comunidades de aprendizaje: las tertulias literarias dialógicas. Puesta en práctica en el IES El Picarral (Zaragoza)

3.1. Introducción y justificación del proyecto

El presente Proyecto de Innovación se diseñó como complemento a la Unidad Didáctica programada para el curso de 1.º de ESO grupo B del IES El Picarral y se implementó durante el Prácticum III, el día 16 de mayo. En un principio no se iba a llevar a la práctica debido al poco tiempo del que disponían los alumnos de 1.º de ESO en ese período de mayo, sin embargo, finalmente logramos poder ponerlo en marcha el último día que teníamos de prácticas en el centro. En varias asignaturas del Máster, tanto del primer cuatrimestre como del segundo, se nos habían mencionado las tertulias dialógicas, así que, como nos parece un tema muy interesante, decidimos hacer un proyecto sobre ello.

Atendiendo los objetivos generales de la Educación Secundaria Obligatoria establecidos en el RD 1105/2014, de 26 de diciembre, la Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en el alumnado las capacidades que les permitan:

- a) [...] ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y los grupos, ejercitándose en el diálogo [...] afianzando la igualdad de trato [...], como valores comunes de una sociedad plural [...].
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar [...] los prejuicios de cualquier tipo [...].
- g) Desarrollar [...] la confianza en sí mismo, la participación [y] el sentido crítico.
- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente [...] en la lengua castellana [...] textos y mensajes complejos [...].
- k) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural. (RD 1105/2014:176-177)

De este modo, los objetivos que se proponen alcanzar con este Proyecto de Innovación —solidaridad, diálogo, integración, igualdad, convivencia...— son transversales a todas las materias y no propios de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

Los principios metodológicos que se siguieron fueron los principios del aprendizaje dialógico, siete reglas que pretenden mejorar la convivencia y el aprendizaje educativos a partir de la inclusión.

3.2. Marco teórico

¿Qué son las Comunidades de Aprendizaje? ¿Y las tertulias literarias dialógicas? Por una parte, las Comunidades de Aprendizaje consisten en la participación de varias personas adultas comprometidas con la educación de todo el alumnado —en nuestro caso, fueron partícipes familiares, docentes y personal administrativo del centro, y estudiantes de Máster—: «en esa diversidad se producen diálogos que hubiesen sido imposibles» en otros contextos y «mejoran la convivencia [...]» y el aprendizaje de todo el alumnado (Díez Palomar, 2010:20). El fin último de las Comunidades de Aprendizaje es implicar a toda la comunidad en la educación escolar, incluida la participación en las aulas. Por otra parte, las tertulias dialógicas son actividades culturales y educativas donde se reúnen las personas para compartir, leer y dialogar sobre un clásico de la literatura universal, adaptada o no, para, de ese modo, potenciar la competencia lingüística en un entorno diferente en el que se transforma el contexto social —cambio de metodología, participación de adultos que no pertenecen al ámbito escolar, etc.—. «Esta actividad ha sido considerada como una de las actuaciones educativas de éxito por el *proyecto integrado* INCLUD-ED, de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea (2006-2011)» (CONFAPEA, 2012:4).

En el artículo «Las tertulias dialógicas, un recurso didáctico en la formación de docentes», Edurne Chocarro de Luis hace un repaso de las bases teóricas de las tertulias dialógicas. Señala que es importante que se ideen, en los centros educativos, escenarios donde todo el cuerpo estudiantil tenga opción de participar, escenarios donde prime el respeto y el principio educativo de la inclusión (Casanova, 2011) y entornos de igualdad (Ainscow, 2008). «De acuerdo a investigaciones recientes, estos entornos se diseñan bajo los principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997)» y estos son siete. Elena Duque, Roseli R. de Mello y Vanessa Gabassa (2009) los desarrollan en su artículo «Aprendizaje dialógico. Base teórica de las comunidades de aprendizaje». Estos siete principios sientan las bases de las comunidades de aprendizaje como proyecto de transformación educativa:

1. **Diálogo igualitario.** «Se basa en premisas como las planteadas por Habermas (1981) en la teoría de la acción comunicativa. [...] En estas acciones comunicativas el diálogo entre todas las personas implicadas, [a partir de argumentos de no poder] genera entendimiento y aprendizaje. [...] todas las personas argumentan y dialogan en un plano de igualdad» (Duque, 2009:37). Se resalta el valor de validez y equitativo que tienen todos los argumentos de todas las personas que participan en el diálogo. Cuanta mayor sea la diversidad entre los participantes, mayor será el aprendizaje.
2. **Inteligencia cultural.** Como se acaba de decir, cuanto mayor diversidad haya entre las personas, mayor será el aprendizaje puesto que reconocemos la existencia de diferentes inteligencias y habilidades, incluida la inteligencia cultural. «A partir del diálogo igualitario todas las personas pueden aportar sus saberes culturales, dialogar, cuestionar y crear conocimiento» (Duque, 2009:37-38). Es a partir de ese diálogo entre los diferentes tipos de inteligencia y de habilidades cuando mejora la convivencia en las aulas y, por ende, en la comunidad.
3. **Transformación.** «Siguiendo a Vigotsky (1996), se parte de la idea de que hay que transformar el contexto para transformar la educación, y no adaptar los objetivos educativos» (Duque, 2009:38); de este modo, las comunidades de aprendizaje transforman de manera profunda los centros educativos donde se producen transformaciones de las interacciones que pasan de ser interacciones de poder a dialógicas donde priman la argumentación y la solidaridad entre los participantes.
4. **Dimensión instrumental.** «La valoración de todas las habilidades e inteligencias [...] no exige de la evidencia de que es necesario adquirir unas habilidades académicas y unos resultados de éxito para ser incluido en la actual sociedad de la información. De esta manera, la dimensión instrumental en las comunidades de aprendizaje es esencial. El objetivo es conseguir la mejora de los resultados académicos de todas las niñas y los niños desde una perspectiva igualitaria» (Duque, 2009:39). Para esto, es necesario que todo el profesorado crea en la capacidad de cada uno de los estudiantes (efecto Pigmalión).

5. **Creación de sentido.** En los centros educativos se dan muchas incongruencias, por ejemplo —y es uno de tantos—, hablar de multiculturalidad y de respeto a las demás culturas, pero no valorar la cultura gitana del alumnado de esa misma escuela. Por su parte, las interacciones dialógicas producen esa creación de sentido.
6. **Solidaridad.** El aprendizaje en comunidades potencia la solidaridad y la ayuda mutua en vez de la competitividad. Esa ayuda en el aprendizaje entre iguales y personas adultas promueve que se asimilen mejor los conocimientos. Enlazando este principio con el anterior, «desde comunidades de aprendizaje, se persigue la consecución de la coherencia entre el valor de la solidaridad que se quiere promover y la realidad del centro educativo» (Duque, 2009:40) impulsando, así, la creación de sentido.
7. **Igualdad de diferencias.** No se trata de buscar la homogeneización entre el alumnado sino de defender la diversidad —cultural, social, familiar, de género, etc.—. «Se trata de superar las desigualdades sin eliminar las diferencias [...] valorándolas y defendiendo sus derechos igualitarios» (Duque, 2009:40-41).

En todos los artículos que hemos consultado para la realización de este trabajo, se mencionan algunos títulos importantes sobre los que se asienta la base teórica de este tema como *Teoría de la acción comunicativa*, de Habermas (1981); *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, de Vygotsky (1979); *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*, de Wells (2001); *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, de Ainscow (2008); *Aprendizaje dialógico*, de Aubert y otros (2008); *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, de Flecha (1997) o *Educación inclusiva: un modelo de futuro*, de Casanova (2011).

3.3. Diseño de la investigación

3.3.1. Descripción del grupo-clase al que va dirigido el proyecto

El grupo para el que se diseñó el presente Proyecto de Innovación fue el mismo que el de la Unidad Didáctica. Solamente hicimos una pequeña variación: formamos los

grupos de diferente manera. Decidimos cambiar las agrupaciones porque tras la puesta en práctica de la unidad conocíamos más al alumnado y vimos que sería interesante mezclar a los estudiantes más extrovertidos con los más introvertidos, a los más sociables con los que tenían problemas de socialización... Además, incorporamos una novedad: la presencia de personas adultas en el aula, en este caso, dos madres, la profesora titular de Lengua Castellana y Literatura de esta clase, una auxiliar administrativo del centro y una universitaria vecina del barrio que se encontraba haciendo las prácticas de Historia en ese centro.

3.3.2. Objetivos

Los objetivos de la propuesta no se centraron tanto en los objetivos curriculares de etapa de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura sino en objetivos transversales: la solidaridad, la integración, la participación, la convivencia... De este modo, se planteó que al finalizar la sesión los alumnos hubieran desarrollado o adquirido una serie de competencias.

Los objetivos de este Proyecto de Innovación escolar son, a grandes rasgos, los siguientes: como se señaló anteriormente en la contextualización del aula en el apartado de la Unidad Didáctica, en el grupo-clase de 1.º B del IES El Picarral había varios estudiantes muy introvertidos que no solían interactuar en el aula con sus compañeros y compañeras, así que la participación activa de todo el alumnado en la actividad fue uno de los objetivos principales del proyecto; si hablamos de relaciones interpersonales, parte del alumnado de este grupo se quedaba al margen (por las razones que fueran), así, la integración de este en el grupo-clase también fue importante; en relación con esto último, otro de los objetivos de este proyecto fue saber convivir en el aula: si bien es verdad que con este grupo-clase no hubo mayores problemas de convivencia, a veces la mayoría no tenía en cuenta las necesidades de algunos de sus compañeros, por eso vimos necesario que dialogaran, debatieran... que, en definitiva, se conocieran; en cuanto a competencias, el proyecto tuvo como finalidad la adquisición de las competencias cívica, cultural y lingüística. La competencia cívica —competencias sociales y cívicas: CSC— englobaba los objetivos anteriores (convivencia en el aula, integración y participación de todo el alumnado), la competencia cultural —conciencia y expresiones culturales: CEC— en tanto que conocieran algunos poetas y poemas representativos de la cultura hispánica y supieran reflexionar a partir de estos textos, y

la competencia lingüística —comunicación lingüística: CCL— desde la comprensión lectora hasta la expresión oral, pasando por la Educación literaria.

3.3.3. Metodología

La metodología que se empleó para el desarrollo de este proyecto tuvo como base el diálogo y, por ende, la participación activa del alumnado. El aprendizaje dialógico se fundamenta, como ya se ha mencionado anteriormente, en siete diferentes principios (Flecha, 1997):

- El principio de igualdad de diferencias no busca la homogeneización del alumnado sino que defiende la diversidad, pues es en esa diversidad donde se produce un mayor aprendizaje.
- El diálogo igualitario es esencial para generar cualquier tipo de entendimiento y aprendizaje.
- Al introducir personas adultas en el aula —personas voluntarias— se potencia la mezcla de inteligencias culturales. Es a partir de ese diálogo igualitario que mejora la convivencia en las aulas.
- Si queremos un cambio en la educación debemos transformar el contexto. Con un cambio en el paradigma de las interacciones entre el alumnado (de poder > a dialógicas) conseguiremos que prime la argumentación y la solidaridad entre los y las participantes.
- Es importante tener en cuenta a todos nuestros alumnos y alumnas. Debemos creer en la capacidad que tienen todos ellos y ellas. Con las tertulias dialógicas se le da oportunidad a cada estudiante para que pueda demostrar todo lo que tiene por dar.
- Destacamos lo trascendental que es impulsar la educación en valores sin entrar en contradicciones entre teoría y práctica.
- La solidaridad y la ayuda mutua son clave en las comunidades de aprendizaje, sobre todo en los grupos interactivos; pero también en las tertulias dialógicas, pues a través del diálogo también se puede brindar ayuda.

¿Cómo se realiza una tertulia literaria dialógica?:

Se puede empezar la tertulia con una ronda en la que cada participante exprese el párrafo que ha elegido y dé su opinión (por qué lo ha elegido, qué le ha sugerido. Si alguien quiere intervenir después de cada participante se pedirá la palabra levantando la mano y se anotará el orden de intervención. El moderador no debe dar su opinión. Seguir un orden puede ser una manera para conseguir (que todos participen). Si alguien no quiere hablar conviene recordarle las normas, dejarlo para el final cuando haya un ambiente distendido o también preguntarle directamente cuando se haya establecido un debate sobre algún tema... Habrá aportaciones sustanciales y otras menos relevantes, pero a todas les debemos conceder la misma importancia. Debemos respetar todas las opiniones y evitar cualquier confrontación. No se trata de tener la razón sino de expresar libremente un punto de vista y respetar el de los demás. Si hay algo que no es aceptable el moderador parafrasea y pregunta para obligar a la reflexión. Nadie debe imponer su verdad ni monopolizar el tiempo. Se debe evitar cualquier divagación. Hay que dar el tiempo y la tranquilidad necesaria, sabiendo que todos estamos aprendiendo a expresarnos. Se debe preguntar si hay algo que no ha quedado claro y conviene reformular determinadas cuestiones para que se comprendan mejor (CAREI, 2018:2)

En el caso que nos atañe, la tertulia no se llevó a cabo con el grupo-clase sino que se decidió hacer pequeños grupos heterogéneos en los que había una persona adulta y cuatro alumnos por grupo. Para continuar con la dinámica y el tema que se puso en práctica con la Unidad Didáctica, en este caso la tertulia dialógica que hicimos no fue a través de la lectura de los clásicos de la literatura universal sino a través de una antología poética para estudiantes de 1.º de ESO. Así pues, el principal instrumento de trabajo fue esta antología que se les proporcionó con anterioridad a los participantes a través de la plataforma Google Classroom —el día de la tertulia también se proporcionó una copia de la antología por grupo—.

Durante la realización de la antología poética se intentó seleccionar poemas que tuvieran algún tema relevante para que los estudiantes pudieran dialogar sobre él. Dicha antología estaba compuesta por poemas variados: «De guerra en guerra y matar les toca», «Advertencia» y «Manos a la obra», de Gloria Fuertes, «Si mi voz muriera en tierra» de Rafael Alberti, «Si el hombre pudiera decir lo que ama...», de Luis Cernuda, varios haikus de Mario Benedetti, «A mi hijo», de Miguel Hernández, «Gracias a la vida», de Violeta Parra, «El mar de tus ojos», de Ánchel Conte, «Oda a los calcetines» y «Poema XX», de Pablo Neruda, «Caperucita roja», de Gabriela Mistral, «Canción primaveral», de Federico García Lorca, «Los inmigrantes», de Ángel Guinda, «A veces

viene la tristeza», de José Ángel Valente, «Las moscas», de Antonio Machado, «Introducción a una fábula para animales», de Ángel González, «Educar», de Gabriel Celaya y «No te rindas», un poema anónimo que se suele atribuir a Mario Benedetti.

3.3.4. Desarrollo

El proyecto se llevó a cabo en una sola sesión de 50 minutos. Como ya se mencionará en las conclusiones, creemos que esta temporización no es suficiente, pero las circunstancias nos llevaron a tener que plantear la propuesta de esta manera. La sesión se secuenció de la siguiente manera:

- Se dedicaron los primeros 5 minutos para recibir a las colaboradoras —madres, docentes y personal administrativo del centro y universitarias— y presentarlas al grupo-clase, explicar brevemente en qué consiste la actividad y hacer la distribución de los participantes en cinco pequeños grupos heterogéneos atendiendo a la personalidad de cada estudiante —cuatro discentes y una persona adulta por mesa—.
- Durante los siguientes 35 minutos, los alumnos y las voluntarias se dedicaron exclusivamente a la tertulia dialógica. El papel de las voluntarias fue dinamizar el grupo: que todo el mundo participara en la tertulia de manera equitativa, que no hubiera faltas de respeto entre compañeros, etc.
- Los últimos 10 minutos de la sesión los dedicamos a presentar los resultados que se habían dado en cada uno de los grupos: salieron uno o dos representantes de cada grupo para explicar qué poemas habían leído, cuáles les habían llamado más la atención y qué temas de debate habían surgido a partir de la lectura de esos poemas.
- Se evaluó al alumnado durante toda la sesión a través de la observación en el aula, atendiendo a la puesta en común de los resultados y tras una pequeña entrevista con algunas de las voluntarias al final de la sesión.

3.3.5. Resultados

Tras la realización de la tertulia pudimos extraer algunos resultados. Teniendo en cuenta que era la primera vez que todos los agentes que participamos en la propuesta realizábamos un proyecto como este, las expectativas sobre los resultados no eran

demasiado altas. Sin embargo, prácticamente todos los objetivos planteados se cumplieron satisfactoriamente.

Todos los estudiantes participaron en la tertulia y se integraron bien en el grupo —el papel de las voluntarias fue imprescindible a este respecto, pues se encargaron de dinamizar las intervenciones, algo muy necesario en alguno de los grupos—. También se consiguió la convivencia en clase: a pesar de haber algunos alumnos muy inquietos, los integrantes de cada grupo fueron consecuentes de sus actos y no alteraron en ningún momento el transcurso de la actividad. Así, todos los resultados anteriores se engloban en la adquisición de la competencia cívica —Competencias sociales y cívicas: CSC—.

La competencia lingüística —Comunicación lingüística: CCL— sí que se desarrolló puesto que los estudiantes fueron capaces de hacer una lectura comprensiva de la mayoría de los textos y de dialogar de manera correcta acerca de los temas que esos textos les inspiraban.

Por último, como contrapunto a los buenos resultados obtenidos, la competencia cultural —Conciencia y expresiones culturales: CEC—, a nuestro modo de verlo, no se consiguió completamente: en general, la mayor parte del grupo-clase es demasiado inmaduro debido a su edad, 12 años, para poder reflexionar sobre temas trascendentes, al menos sin una preparación anterior; queremos añadir que seguramente con la práctica de estas tertulias dialógicas o debates en clase esta capacidad crítica se iría adquiriendo poco a poco, pero en una única sesión es prácticamente imposible.

3.4. Conclusiones y reflexión

Acabamos de comentar que las expectativas de buenos resultados no eran muy altas dada la inexperiencia de todos los agentes que participamos en el proyecto. Además, creemos que los resultados de este tipo de aprendizaje no son visibles a corto plazo sino que se necesita una cierta perspectiva para analizarlos.

También se ha de mencionar que se dispuso de muy poco tiempo para su preparación, sin investigar en profundidad previamente sobre el tema —tan solo se tuvieron dos días para su planificación puesto que en un principio no se iba a poder llevar a la práctica— y sin unos objetivos desarrollados. Debido a la rápida preparación del proyecto, tal vez la elección de algunos de los poemas que decidimos que

aparecieran en la antología no fuera la correcta, aunque es cierto que, de este modo, había variedad temática y posibilidad de abarcar los distintos grados de madurez literaria del alumnado. Debemos apuntar que uno de los poemas de la antología, «Si mi voz muriera en tierra» de Rafael Alberti, se seleccionó de forma deliberada ya que en el examen de la Unidad Didáctica sobre la lírica que tuvieron los estudiantes dos semanas antes aparecía otro poema de este autor que parte del alumnado no entendió; de esta forma, conseguimos que todo el grupo-clase relacionara este poema con el del examen y consiguiera entender, en este caso, la relación del poeta Rafael Alberti con el mar.

Durante la tertulia nos dimos cuenta de que algunos estudiantes no se habían leído la antología, por lo que se tuvieron que volver a leer algunos poemas en clase. No obstante, estos alumnos quisieron participar en el debate en el mismo grado que sus compañeros. Creemos que el alumnado habría venido mejor preparado a la tertulia dialógica si les hubiéramos proporcionado la antología antes —y no a dos días de la tertulia— y si les hubiéramos indicado mejor en qué consistían las tertulias literarias dialógicas. Desde luego, este es un punto a mejorar.

También nos faltó hacer una evaluación de la sesión por parte de los alumnos. Aunque sí compartieron los resultados de los debates que se generaron a partir de las tertulias, no comentaron en qué grado les había gustado o si habían visto una mejora de la convivencia en el grupo, etc. En este caso, nos tenemos que guiar por nuestra observación en el aula.

A pesar de todo lo anterior, que obviamente debería subsanarse si en algún momento futuro se quisiera llevar a cabo un proyecto de este calibre, la experiencia fue positiva: los objetivos —que tan solo esbozamos— se cumplieron y los estudiantes, además de las voluntarias, disfrutaron de la sesión.

4. Relación entre la Unidad Didáctica y el Proyecto de Innovación

Como ya hemos señalado en la justificación de la elección del tema del Proyecto de Innovación, la propuesta se creó como complemento a la Unidad Didáctica. Ambos trabajos —unidad y proyecto— se programaron para el mismo grupo de 1.º de ESO y teniendo muy en cuenta las circunstancias del IES El Picarral, centro donde se llevaron a la práctica. Durante parte de nuestra estancia en el instituto se llevó a cabo el proyecto

interdisciplinar —ABP— del tercer trimestre —suelen trabajar por proyectos una vez por trimestre—. Como consecuencia de esta metodología, tuvimos que diseñar nuestra Unidad Didáctica en base a lo que el alumnado de 1.º de ESO fuera a hacer durante el proyecto de centro.

El proyecto que afectó al diseño nuestras propuestas, el de 1.º de ESO del tercer trimestre, se titulaba «El viaje». A pesar de ser proyectos interdisciplinares, en este caso, la asignatura de Lengua Castellana y Literatura actuaba de forma independiente y las tareas programadas estaban relacionadas con el género lírico. Por ello, decidimos hacer tanto la Unidad Didáctica como el Proyecto de Innovación sobre la poesía.

En primer lugar, la unidad, que se llevó a cabo las semanas previas a la puesta en marcha del proyecto «El viaje», tuvo como finalidad introducir el género lírico al alumnado de 1.º de ESO para que se familiarizara con sus aspectos formales —la métrica, la rima y algunas figuras retóricas— y pudiera desenvolverse mejor a la hora de desarrollar las tareas del proyecto de centro. De este modo, con la Unidad Didáctica afianzamos los cimientos teórico-prácticos de la poesía para su posterior utilización en el proyecto «El viaje», de carácter mucho más creativo: los estudiantes debían crear en grupo diferentes composiciones poéticas como caligramas, poemas visuales, greguerías, etc.

En segundo y último lugar, con el Proyecto de Innovación decidimos enfocar la lírica desde otra perspectiva —ni teórica como en la unidad, ni creativa como en el proyecto del centro— con el objetivo de introducir en el aula las Comunidades de Aprendizaje y la tertulia literaria dialógica, en este caso poética. El propósito de la propuesta era acercar la poesía de una manera diferente al alumnado, desarrollar su capacidad crítica y potenciar su competencia lingüística en tanto a la comprensión como a la expresión a la hora de debatir sobre un tema.

5. Conclusiones finales

En el presente trabajo hemos intentado sintetizar nuestra experiencia durante el curso académico 2017-2018 en el Máster en Profesorado de la Universidad de Zaragoza y ofrecer una visión teórico-práctica del curso, desde un pequeño análisis de las materias cursadas y las competencias adquiridas en cada una de ellas hasta la presentación de nuestras propuestas —Unidad Didáctica y Proyecto de Innovación— y

sus respectivas reflexiones tras los períodos de intervención en el IES El Picarral (Zaragoza).

Tras la realización del Máster podemos constatar que hemos adquirido conocimientos y competencias básicas para poder ejercer nuestro trabajo como docentes. Podríamos destacar la relevancia de la asignatura Educación emocional en el profesorado —bloque de materias optativas: *Saber ser*, *Saber estar*— porque, como ya dijimos en el apartado correspondiente a esta asignatura, nos parece esencial la formación del profesorado en habilidades socio-afectivas; pensamos que el trato de personas a personas tiene que tener una base emocional, y saber gestionar esas emociones nos va a ayudar a ser mejores personas y mejores profesores. Es importantísimo que como docentes seamos empáticos, conozcamos a nuestros alumnos, etc., porque esto nos ayudará a entenderlos y, así, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo esto lo pudimos comprobar *in situ* durante los períodos de prácticas que realizamos. Creemos que el período de observación fue crucial para conocer las necesidades de cada estudiante y, de este modo, poder diseñar una Unidad Didáctica en relación con sus intereses, tiempos de aprendizaje, su motivación frente a la asignatura... Aunque debemos reconocer que, pese a intentar ajustarnos a las necesidades de cada alumno, es complicado atender individualmente a cada uno de ellos en una clase de veinte discentes. Desde luego, ha sido a través de la programación e implementación de la Unidad Didáctica y el Proyecto de Innovación como hemos sido conscientes de las complejidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje; hemos de añadir que esto, sin un período de prácticas donde poder introducirnos en un escenario real, no habría sido posible, por lo que supone una importante mejora del Máster frente al antiguo CAP. Creemos que es imprescindible para nuestra formación tomar contacto con la realidad de un centro educativo para poder saber si realmente nos queremos dedicar a la enseñanza en un futuro. Siguiendo con nuestras impresiones sobre las prácticas, en la introducción de esta memoria recalcamos la idea de que para nosotros tenía mucho más valor la parte práctica que la teórica —sin despreciar en ningún momento los contenidos teóricos, por supuesto—, y podemos constatar que así ha sido: en ocasiones, muchos contenidos teóricos no quedaban claros en clase y solo se comprendieron completamente durante las prácticas. Ejemplo de esto ha sido la parte de legislación, organización y documentación de los centros, etc.; durante las sesiones de la asignatura Contexto de la actividad docente no llegamos a entender algunas cuestiones

teóricas que, sin embargo, comprendimos a la hora de manejar documentación, ir a reuniones, etc., durante nuestras primeras prácticas en el instituto.

En relación con esto último, también hicimos una mención en la introducción de este trabajo. ¿Hasta qué punto repercute la legislación en la labor docente? Desde luego que hay repercusiones directas entre las leyes de Educación y los aspectos curriculares que tiene como base toda programación, pero creemos que la labor docente más allá de esto: mientras el profesorado tenga unas bases teóricas de su campo, adquiridas, en nuestro caso en el Grado de Filología Hispánica (*Saber*), sepa transmitir todos esos conocimientos a su alumnado (*Saber hacer*) a través de metodologías activas que pongan al estudiante en el centro de su proceso de aprendizaje, como reclama la educación actual, y a través de la educación en valores (*Saber ser*, *Saber estar*), tendrá la fórmula para llevar con éxito su trabajo.

Por último, hemos de señalar los retos que tenemos por delante en el mundo de la enseñanza. La educación exige de un compromiso por parte del cuerpo docente para poder tener un sistema de calidad. La incorporación de las TIC a las aulas, el peso de la educación en valores —inclusión, solidaridad, empatía, etc.—... requiere una formación continua del profesorado que garantice el éxito educativo.

6. Bibliografía

CAREI (2018), Tertulia dialógicas del CAREI: pautas para la dinamización. *CAREI. Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva*. Recuperado de <http://carei.es/wp-content/uploads/Tertulias-dial%C3%B3gicas-del-CAREI.pdf>.

Chocarro de Luis, E. (noviembre, 2013), Las tertulias dialógicas, un recurso didáctico en la formación de docentes. *Historia y Comunicación Social*, vol. 18, 219-229. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/44238/41800>.

Colom, Antoni J. (2002), *La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación*, Barcelona: Paidós.

CONFAPEA (2012), *Manual de Tertulia Literaria Dialógica*, Barcelona: CONFAPEA.

Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/wp-content/uploads/2010/11/Manual-Tertulias-Literarias-Dial%C3%B3gicas_CONFAPEA.pdf>.

Díez-Palomar, J. y Flecha García, R. (2010), Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 19-30. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/html/274/27419180002/>>.

Duque, E., Mello, R. Roseli R. y Gabassa, V. (2009), Aprendizaje dialógico. Base teórica de las comunidades de aprendizaje. *Aula de innovación Educativa* 16, 187, pp. 37-41. Disponible en: <<https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/229/29995169184540650a472103f5d3c354.pdf>>.

Duque, E. y Prieto, O. (noviembre, 2009), El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10 (3). Recuperado de <<http://www.redalyc.org/pdf/2010/201014898002.pdf>>.

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas. Por qué cursar esta titulación (?). En *Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza*. Recuperado el 20 de junio de 2018 de <<https://estudios.unizar.es/estudio/ver?id=659>>.

Marrasé, J. M. (2013), *La alegría de educar*, Barcelona: Plataforma.

Monclús, A. (2011), *La educación entre la complejidad y la organización*, Granada: Grupo Editorial Universitario.

RSA Animate [The RSA]. (14 octubre 2010). RSA ANIMATE: Changing Education Paradigms en Youtube [Archivo de vídeo]. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U>>.

Taba, H. (1974), *Elaboración del currículo: teoría y práctica*, Buenos Aires: Troquel.

Valls, R., Soler, M. y Flecha, R (enero-abril, 2008), Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46. Recuperado de <<https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/229/29995169184540650a472103f5d3c354.pdf>>.

Legislación

Aragón. Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, 02 de junio de 2016, núm. 105.

España. Real Decreto 1105/2014, del 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 03 de enero de 2015, núm. 3.